



穿梭於古代傳說與當代視覺文化的門神視覺藝術教學

The Door-God Arts Teaching Shuttling through Ancient Legends and Contemporary Visual Cultures

張美豔
Mei-Yen CHANG
台南縣西港國民小學教師

『我的守護神是個白人，手上拿一支牙刷，身體圓圓的。白人是一個愛刷牙的小孩，因為我晚上常常會因為蛀牙而牙痛，所以我選白人（牙膏）來保護我的牙齒，這樣才不會蛀牙。』

門神與敘說 (narrative)

唐朝以前之武官門神多為「神荼與鬱壘」。

相傳遠古時候，神荼與鬱壘為一對兄弟，兄弟倆都擅長捉鬼，如有惡鬼出來騷擾百姓，神荼與鬱壘兩便將其擒伏，網綁起來餵老虎。後來，人們使用兩塊桃木板畫上神荼、鬱壘的畫像，掛在門的兩邊用來驅鬼避邪。

到了唐朝，出現另一版本的門神。

有天，長安城外來了一個鐵口直斷的算命仙，從他口中說的話無不一一兌現。龍王聽了這個算命仙的事，非常不服氣，有心找碴，於是來到算命仙的攤前。他問道：「明日天氣如何？」算命仙不假

思索，回答：「明日上午十一時至下午一時佈雷，之後下雨到下午三時，共下雨八吋八分八釐。」龍王聽完大笑，說：「我是龍王，專管雨量的多寡，下多少雨由我決定，算命仙你明天輸定了！」說完即化為雲煙離開了。

龍王洋洋得意地回到龍宮，沒想到，卻接到玉帝下旨要龍王明日午時佈雷，未時施雨，雨量是八吋八分八釐。龍王嚇了一大跳，怎會與算命仙說的不謀而合呢？龍王不想輸給算命仙，自作主張地將第二天的佈雷、施雨的時辰各提早一個時辰，雨量也多了兩吋。沒想到多出的這兩吋雨水竟讓長安城內汪洋一片，造成百姓不少損失。龍王不知闖了大禍，還去找算命仙想羞辱他。但算命仙告訴龍王，玉帝知道他沒有遵照指示且擅作主張，已派魏徵來取他的龍頭了。

龍王急得向唐太宗求援，唐太宗拗不過龍王苦苦的哀求，於是答應他問斬之日不讓魏徵離開宮廷一步。當天，唐太宗把魏徵約到內宮來下棋，天色近午時，魏徵忽然昏昏欲睡，太宗想，只要魏徵不離開宮中一步，龍王便有救了，因此就讓魏徵倚在

棋盤邊午睡。不料，就在午睡的夢境中，魏徵元神竟出竅，執行玉帝交代任務將龍王斬首。

龍王被斬後，非但未自我檢討，反而怪罪唐太宗失信，每到半夜就來向太宗索命，太宗因驚嚇而無法入眠，秦叔寶與尉遲恭兩位將軍自願為太宗守門，那一夜果然無事。為了讓唐太宗安心養病，這兩位大將軍便繼續站在宮門口守護著，說也奇怪，龍王幽魂自此就不再出現了，太宗心疼這兩位大將長期犧牲睡眠守門，便請當時的大畫家吳道子，畫下他們的尊容，貼在宮門上，如此竟能達到嚇阻龍王鬼魂的效果，而唐太宗也漸漸痊癒了。之後，更把他們的畫像，賜給文武大官，成為大官府中的守護神，後世並加以沿襲，秦叔寶、尉遲恭二人遂成為民間傳說的門神（整理自漢聲中國童話故事CD；門神的由來，2005）。

敘說 (narrative) 與文本 (text)

敘說 (narrative)

敘說是一種瞭解生活經驗的方式，探究那些令人感動的故事。後現代觀點主張藝術不需要現代主義偉大敘說 (grand narrative)，只須在具體的社會文化脈絡中運作。為了與真實世界的連結與學習，我們除了探究社會、政策、文化及經濟體系中的敘說，並思考如何了解其他人來促使我們以「人類」的觀點去看待彼此 (Anderson & Milbrandt, 2005, p. 233)。後現代觀點更以敘說轉變為視覺溝通，支援觀者所探求的內容與目的，試圖提供藝術教育的機會來對抗潛在的操作媒體，成就人類之意義。

Mirzoeff (2004) 曾提及視覺文化研究過程的任務之一是以分析、敘說的方法對於跨文化與認同有所認知。從學生本身的文化到他人文化的敘說與

溝通則是邁向全球社群的方式之一，跨文化就是如何去看他人，以檢視生活議題，才能更接近、發展全球社群的意識。在從事藝術教學時，筆者將敘說淺化為「說故事」，因為這是學生最容易接受的形式。

文本與超文本 (hyper-text)

「文本」本指大於句子的語言組合體或其結構本身，傳統指的是印刷書籍成形式的產品；在後現代意涵中，已擴展到日常生活中意義表達或建構的實踐活動，並廣納各種經驗為其內涵。理想的文本模式並沒有主客體之分，沒有起點，可從不同點隨時切入，也沒有終點；它更可接收影片、錄影帶、音樂等其他文本，成為一種新的文本，為「超文本」的形式之一。超文本的特質是不斷地將文本加深、加廣，並可以敘述、比喻、說故事方式來進行。

觀者與創作者常就本身的經驗來創造、詮釋文本，文化生活因此被視為是一系列文本的交互作用，因而產生了更多文本。故文本存有各種可被質疑和創造的空間，觀者與創作者在其中能進行重建的、解構的創造性對話。藝術教育者應幫助觀者在他們既有的影像、文本及相關事物間實際且不受限制的連結，將觀者塑造造成超文本的創造者，以「連結、統整」多樣化路徑朝向多元化解讀。

食衣住行育樂透過商品與我們產生相關，其媒介幾乎都是「廣告」，不論它是以使用價值或是交換價值取勝，總之，它們皆能引起閱聽人的感官刺激。廣告約從十九世紀興起，原為強調與說明產品的使用價值及功能，之後轉變成一種符號象徵的角色，更結合著暗示隱喻的意味 (Barnard, 1998)。從這幾年由民間機構舉辦的年度廣告金句中可瞧見端倪：2006年肯德基的「您真內行！」以及「這不



圖1 Nike廣告



圖2 Nike在阿富汗的廣告（傳遞訊息，2005）



圖3 豐（丰）田汽車廣告文案

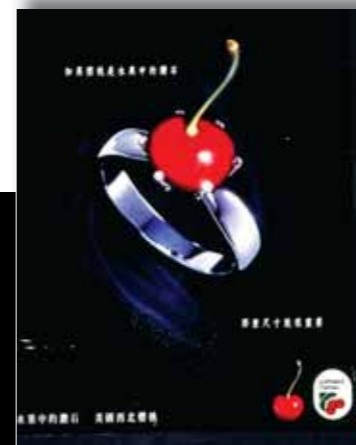


圖4 如果櫻桃是水果中的鑽石，那麼尺寸就很重要！



圖5 爸爸的光采下巴



圖6 「魚」尾紋



圖7 聽說，每一個廣告人都有兩把刀
小刀 / 加班、比賽提案用
大刀 / 比賽失敗、切腹用

是肯德基」，2007年黑松公司之「Play 不累」、中華電信「不在辦公室，也能辦公事」、波蜜果菜汁「青菜底呷啦（台語）」，2008年3M公司「一把抵兩把，何需瑪麗亞？」、味丹企業「多喝水沒事，沒事多喝水 多喝水」、雄獅鉛筆廠「想像力是你的超能力」、南山人壽「好險！有南山」；此外，更選出連續三年獲得十大金句，而晉升為永恆金句者，如全國電子「全國電子 一足感心ㄟ（台語）」，以及白蘭氏五味子芝麻錠「肝苦誰人知（台語）」（哈台影音快遞，2008；台灣新聞記者協會，2008）。

文本不僅止於廣告形式，而其「連結」與「超文本」的延伸影響更是無遠弗屆的，當我們不經意的脫口而出「生命，就該浪費在美好的事物上」時，雖不一定知道那是咖啡廣告，但可確定的是告知該放慢生活的步調了。而全家便利商店的「全家就是你家」雖是冷笑話，但也拉近了彼此的距離，而在性別平等意識方面，則有「因為我值得」（Because I'm worth it），這句話儼然成了「後女性主義廣告」的標準文本。但也因廣告的過度消費，促使消費者對其積極、正面判斷的學習需求。

影像（image）

影像具有感官與物質的特性，不刻意卻吸引著我們，使我們想要去注視它們，因此人們之間的社會關係可藉著影像來傳遞（Debord, 1967 / 1994）。當代的理論能幫助我們了解觀者如何製造意義，精神分析派將其定位多數來自影像、自我慾望及視覺世界的愉悅感；因為有權力，我們能強烈地感受到影像，影像也帶給我們愉悅感，並允許我們經由觀看表達慾望（Sturken & Cartwright, 2001）。批判理論者Crimp亦指出：影像不單是消極或肯定的，而是社會關係的產生，並製造社會矛盾，影像也是意

識形態的表現，教導我們如何去看、去想、看到什麼、想到什麼（Takemoto, 2003）；影像也影響我們的選擇與他人的互動

影像如同「陳述說明」，不斷轉移且開始在大眾文化、民俗文化、高階文化中轉化（Efland, Freedman, & Stuhr, 1996, p. 39）。例如，在生活經驗中，我們花費相當多的時間在電視、電腦上，這些已成固有的生活習慣，相較於心靈空間，電腦繪圖看來像是真實的，但卻是狡黠的，經由這些影像創造了「超連結」— 超越真實性。影像主要脈絡之一是當代的文化背景，且視覺文化取向常對已熟知的影像做重大的轉換或挪用，這已超越精緻藝術所指涉的範圍；影像也能有效地中和當代文化所呈現的庸俗，其中更有廣為人知的輕佻，促使慾望更為浮動，大膽表達強烈的感情。以全球聞名的運動用品品牌為例，「Just Do It」已是經典文本（如圖1），更有廣告人與有心人發揮創意，結合了影像（如圖2、3），不管是隱喻或Kuso，它的確「勾」起了一些情感悸動

影像常具有複雜的故事性、活潑的想像及美學概念，甚至明確的希望能與其它面向有所連結。因此Mirzoeff（1999）指出：人類經驗比以前更視覺化，視覺文化不只是每日生活的一部分，更代表著我們的日常生活。不管是文本或影像皆屬後現代社會的符號特性，端看閱聽人如何詮釋，其中更藉由「超連結」與「超文本」形成結構、解構與重構的不斷循環，並形成閱聽者的自我意識。

文本與影像組構當代視覺文化 — 以廣告為例

影像與文本是絕佳的傳達工具，是要探討意識及快感的來源。Duncum（2001）曾明白指出視覺文化泛指發生在我們日常生活的影像及事物中，舉凡電視、電影、書本、雜誌、廣告、居家、服飾、設

計、購物商場、主題公園、行動藝術及其他視覺產品及溝通形式皆屬之。視覺文化已成生活經驗之一部分，並與高階藝術及大眾媒體的美學相融合。Tavin（2002）亦提出藝術教育者有迫切的責任，從視覺文化中發展對影像、物件加以批判、反思。因許多影像是為了回應當代主觀性的批判，如果能夠幫助學生適切的用心、用眼去看，他們便能獲得豐富的影像與理解，並發展態度以革新、創造與對藝術有所回應，這也是創意的社會面向。

視覺文化存在於各文化網絡中，圍繞著影像的生產及消費，並學習意識及權力間的關係，因而顯露出視覺文化及當代藝術、生活之相關（Pauly, 2003）。因此有二種相對的說法陳述視覺文化：一是它像無所不在的「描述」，組成了大眾傳播文化與資本主義合併的教育學目的，大量生產我們的欲望並決定我們的選擇。第二，又像一種民主形式，檢視著視覺文化符碼及意識，並導正社會正義（Garoian & Gaudelius, 2004）。因此兼備相互矛盾的特性。視覺文化著重影像及其社會性，這遠比理論及教育更有影響力，對於「觀看」的方式及主客體定位有不同於以往的探究，更重視「視覺」與「文化」之日常實踐性；它亦具有個人化的表現，就像出現在電視、電影、書本、雜誌等這些人們日常生活中常見的影像及物件，有時也可定義成全人類所設計的視覺影像及藝術品（Heise, 2004）；人類多經由視覺文化中的影像與文本了解世界，故視覺文化以其固有文本、超文本與影像交織建構世界知識主軸的文化。

視覺文化是當代藝術教育主要方針之一，藉著藝術、文化、意識型態及權力間無所不在的連結，以影像與文本的互動支援意識型態，甚至如選舉、社會事件都可藉著藝術的力量來展現出與政策之關聯，藉以傳達給大眾，甚至全球知曉的概念。例如圖4、5、6、7，除了能清楚地告知觀者所欲訴求的商品特色，而很明確的傳達創作者的意念更是影像

與文本發揮其極致的交互作用所致，真有「一切盡在不言中」的旨趣。

教育最終目的是要了解並發展信念，而非將其壓制，後現代主義特別重視批判觀的培養（Anderson & Milbrandt, 2005, pp. 6-7）。與生活經驗的統整將帶給學生學習生活中必要技能的契機，而反思與批判性的理解是視覺文化藝術教育主要的目的之一，兩者互為策略及途徑，故當前國民藝術教育亟需探究藝術作品概念及其創作的相關脈絡，共同為學生、藝術作品與生活建立良好的連結。

「門神」如何連結古代傳說與當代視覺文化

文化為人類經驗的總和，視覺文化則以影像與文本組構了人們的日常生活經驗並加以溝通傳達。Eisner於2001提出藝術教育適用視覺文化教育學之具體觀點，認為視覺文化藝術教育不能只是單面向的，影像的批判及製作須在共生的關係中相互支援的，批判理解及賦權增能（empowerment）則是視覺文化藝術教育主要目標，亦即強調學生經由藝術製作時，以些許的自由來探討其意義為最佳發展。

視覺文化已成功被證明視覺不能獨立於近來的社會、政策、心理學及文化外（Duncum, 2001a, 2002; Freedman, 2000, 2003; Tavin, 2000, 2002, 2003）。Wilson及Pauly也認同視覺文化與當代藝術、生活息息相關，應融入課程中（Darts, 2004）；Feldman（1996）：學生經由視覺文化學習觀看這個世界，經由視覺文化決定是羨慕或喜歡，想要或須要，保留或捨去。藝術教育擔負傳送這些觀念及價值判斷的媒介與責任，故筆者從「門神」的傳說（敘說）引發學生對生活中去感受體悟細微而理所當然的事件，並以自身最直接的感情付諸藝術製作而傳達給他人。

此次教學設計中的概念發展（如圖8）：

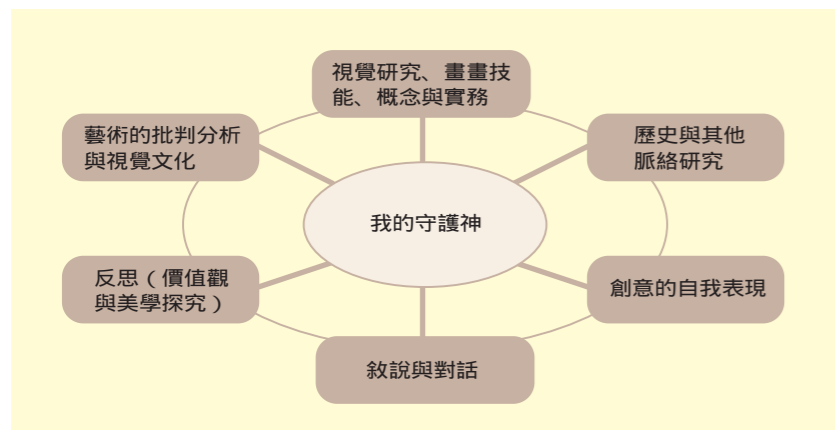


圖8 以「門神 - 我的守護神」為核心的意義發展圖
(修改自Anderson & Milbrandt, 2005, p. 10)



圖9 門神年畫示例(張美豔攝)

學習內容

本教學單元的內容是跨學科的(語文、藝術、歷史、邏輯)、概念化的(傳統藝術與當代視覺文化),藉由影像、藝術品與回應,透過創意表達對社會的關聯。因此在門神的傳統敘說中,尋求貼近學生生活經驗的影像與文本,以「新」的思惟架構課程,並從藝術製作與檢視中尋求綜合理解,學習知識、深層意義的建構與技能,從傳統門神年畫(如圖9)中觀察、實作,技能方面如基本的設計原理(兩者須左右對稱,包括身上的服飾、手執何物、腳踩何物)與主體角色、肢體、神器的擺放。

態度與學習

在視覺經驗下,培養學生對自己的學習產生責任感。後現代社會重視批判觀的培養,本次教學設計中的藝術批判架構為:1. 對作品的反應;2. 描述作品之相關影像、傳統藝術主題、組成與情緒,以及其在社會上的地置(個人與社會功能、歷史與情勢);3. 解釋作品的意義(這是最困難但卻是最重要的階段),並加以傳達;4. 評估作品的價值(來自學生、社群與老師三方的觀點)。

文化素養

近來藝術教育以「生活藝術化、藝術生活化」為訴求,希望能夠統整學生自身的生活經驗與文化,主動關懷周遭議題,藉美感經驗與真實世界連結,架構生活藝術的學習大綱,並經由完整的跨學門教學,尋求理解以實施創意表現,因此參與並理解創作者多樣的藝術形式,將可擴展學生的想像力

並形成批判,從其中反思視覺文化以建構其身分認同,最終是要從藝術教學中達成發展真實生活的技能與意義。

藝術實施

從一開始門神由來的敘說、對稱原則、到自行設計喜歡的人物、命名,最後則是傳達我為何而設計!作品的功能是什麼!本教學設計擴展成教學活動前、中、後之所有過程,包括敘說與對話,創意自我表現(肯定自己、欣賞他人),由於實施對象與目標為國民一般藝術教育,所以藝術實施的重點不僅以技能精熟度為唯一,而是涵蓋日常生活的全部,這也是日後終身學習與文化素養之先備經驗;這更是創作者對社會、文化及個人定義的表白,因此亟應擴展新的視覺媒材與另類教導與學習的意識。

作品的認同

因為藝術經驗影響著人們的價值與理解,所以我們必須了解藝術作品的意義與重要性,而我們在參與更深層的批判可進一步理解本身的存在-我們是誰?我們相信什麼?我們感覺到了什麼(Anderson & Milbrandt, 2005)!評量者(包括學生、教師、與社群成員)應以反思方法與批判原則來發展、精煉其中的知識與鑑賞,且審慎評估學生的作品。

本次學生作品除了平面設計之外,更須以口述或書寫的方式傳達其意義與由來;作品與說明如右頁:



作品與說明



圖10 他叫Tamama,是我最喜歡的卡通人物,他的頭是橢圓形,身體綠色的,有一個叫「木」,手上拿木棒,另一個叫「方」,一手上拿鐵棒我願他可以變成真的。



圖11 牠長得瘦瘦的,有著大大的腳,腳上踩著愛心。因為那隻小狗是卡通裡面我最喜歡的



圖12 牠叫「快龍」,牠的身體雖然巨大,但可以在十六小時飛地球一圈因為牠的攻擊力很強,可以保護我,所以我才選牠當我的守護神。



圖13 我的守護神是阿比門神和比努史門神,他們的頭大大的,而且還坐著飛機在空中飛行因為我常做惡夢,而且媽媽也常常吐 選阿比和比努史當我的門神,現在也比較少做惡夢了。(單親兒童的心聲)



圖14 我的守護神一個手上拿著掃把,另外一個拿著棒子 一位是花花門神,另一位是小愛門神。



圖15 他長得壯壯的,很有威嚴,手上拿著一支刺刺棒。看他的樣子就知道是我的最佳看守守護神。如果有人要欺負我,他就挺身而出,當我傷心的時候,會安慰我,他是我忠實的守護神,一直陪伴在我身邊,當我做什麼決定時,他都很支持我,我們一起渡過一關又一關的困難關卡。



圖16 我的守護神是個白人,手上拿一支牙刷,身體圓圓的。白人是一個愛刷牙的小孩,有一天,他的牙刷不見了,他著急的哭了起來 後來爸爸終於找到了,白人高興地擦乾眼淚謝謝爸爸因為我晚上常常會因為蛀牙而牙痛,所以我選白人來保護我的牙齒,這樣才不會蛀牙。(隔代教養的單親兒童,很渴望父親的陪伴。)



圖17 名字:火之殘暴炎魔。他有黃金般的王冠,還有一扇門,裡面還有神奇的東西



視覺文化亦為社會議題之一，超越精緻藝術擴及T-shirt、商品logo、媒體、購物商場、主題公園、電視與廣告。從學生的作品中可見其影響力之深；而「故事」（即敘說）所擔任的角色，更能在實施藝術教學時融入其作品中，但本次教學中學生們對於編撰作品角色之由來顯得較微弱，所以在上述作品說明中，筆者多以「 」取代之，而對所創造的角色的期許，亦未見深刻的敘說，聊感安慰的是學生能很明確的創造自己想要的角色，且對於外形的描述是詳盡而賦予感情的。

據此，在當代視覺化的社會中賦予學生工具與洞察力更形重要了，故藝術教育的角色須幫助學生發展批判能力，以超越只是接受描述以及在權力機制下任人配置的處方，那麼對於視覺文化理解的重要性便可想而知了。既然視覺文化與當代藝術教育互為應用策略，其內容皆來自生活周遭的美感經驗與意識型態所展現的多元化藝術實施，教師除引導學生重新詮釋、理解部分過去被主觀忽略的事物，也須重構偉大的敘說（grand narrative）與瑣細的敘說（little narrative），我們若無法領悟視覺文化——生活——藝術教育之相關，將會自我隔絕於當代社會情境之外，因此視覺文化必須創造切合於學生生活經驗的種種敘說（涵蓋當代與傳統），將其充分應用發展而成「生活藝術」，方能統整學生的日常生活經驗與藝術教育所欲傳達認知、情意與技能的共有層面。

結論

我們正經歷著經濟及文化無法抵抗的全球化改變，視覺文化的觸角廣及今日社會中人類視覺科技所及的領域，網羅了人類所能想像的面向，涵蓋性別、種族、全球化、後殖民等議題。據此，全球化鼓勵藝術教育者在資訊流傳迅速的地球村中察覺更多視覺情境，以擴展師生的經驗視野，因人們經由遍布流行的視覺文化來建構知識已成有意義、有效率的學習方式之一。

本文以敘說的方式從「門神的由來」出發，藉由「聽故事」引發學生的興趣，並以傳統藝術做為「觀看」門神年畫之背景，之後整合學生的視覺文化經驗，「動手創作」個人化的守護神影像，最後結合「文本」與「影像」以說故事來闡述作品。本教學核心為視覺文化中的「生活藝術」與「傳統

藝術」，遵循生活藝術的精神與目的，從日常視覺文化出發，擴增學生的美感經驗，建構品質絕佳的人文素養。因此透過跨學科與經驗統整的概念，在教學過程中不斷地思考「我們是誰」、「適合的位置」以及「相關社群」，期能發展自我意識、時空意識與社群意識，進而連結真實的生活。

自我意識方面

從洞察周遭生活與環境出發，進行藝術製作、敘說，並發展相關的知識、情緒、技能。而個人與作品間的關聯，絕非僅止於觀者本身的喜惡，學生須學習不斷地受文化建構環境並產生互動，以合作與對話的方式呈現超越本身對自己或他人作品的感受，建立文化、作品與觀者間的溝通、反思並對他們生活意義的回應，因為學習除了是教育與經驗的呈現，亦為人與社會、自然環境間的互動與轉換。

學生雖為獨立、有創意的個體，但當代學生相當欠缺「責任感」，舉凡門神與自己喜愛圖片的蒐集、藝術製作材料的準備、作品完成程度等，在在顯示學生仍有很大的努力空間；而在描述或呈現個人作品的「自信心」方面，呈現兩極化，因此建立學生「這是我努力、獨立完成的作品，它有特點，這是我與別人不一樣的地方」之觀念，並將全部學生作品上傳至班級網頁上（http://www.sg2es.tnc.edu.tw/classweb/Homepage.php?teacher_id=22）供其他人欣賞，如此的互動方式確實提高了學生們日後在藝術製作時的意願與專注程度。另外，個人作品的敘說亦為評量方式之一，賦權增能（empowering）足以幫助學生學習成為自我管理，甚至有些學生在無意間竟能表達出自己不同於一般同學的心聲（如單親兒童對母親或父親的依賴或渴望）。

時空意識方面

學生須在真實的脈絡中經由歷史及視覺研究應用批判分析，沒有脈絡，傳統藝術、相關作品或儀式就只是「形式」、「用具」。有了脈絡，便提昇為文化、情感、藝術、歷史。因此經由社會脈絡中的視覺詮釋面向，將可在其中做概念化的描述，促使學生完整地參與社會，亦能處理當代社會的需要以及其他不同的面向，回應其社會文化，而藝術很重要的部分是須參與不同社群的論述（專業的、學生、民俗、性別、環境等等），更能發展作品與社會的連結。在此部分，筆者很驚訝於學生們對不同時空的責任與使命感之區分，在探索創作者之相關

資訊時，學生能以腦力激盪的方式超越作品本身，並加以延伸到比較當時與現代的時空情境。他們多數能符應當代社會情境，賦予作品中的角色相對功能與來由的描述，超越時空連結過去與未來。

社群意識方面

藝術教育在兼重本質與脈絡的發展下，更重視與生活經驗、社會脈絡的統整，同時建立在自我與時空意識的基礎上；而在注重課程結構之際，更要在意地方與全球化社群的意義。本研究探討的「社群」將範圍縮小在學校中，指的是各個群體間民主化素養與多元文化精神之欣賞、接納、包容、鑑賞的交流。教學過程中，學生（創作者）在自評作品（筆述）與聆聽他人報告（分享）時，正學習著與觀者（同儕社群、老師——非我族類社群）做適切的溝通，且學生能將自己或他人的經驗分享，加以詮釋，並連結自身經驗到不同的社會、文化、歷史脈絡中。

幫助學生為將來的生活做準備是學校的教育功能之一，然學校只是眾多學習場所之一，滲透於生活中的視覺文化，以當代的社會結構與情境傳達知識、語言、符碼甚至日常生活的價值，但多數人卻只能以消極的消費態度來面對，變成被影像與文本消費的對象。在全球化日益刻意忽略各文化間的差異之際，讓學生理解自身相關的文化與傳統，且落實於日常生活中是國民藝術教育者的職責。在整個教學過程中，筆者很刻意地從學生自身的生活經驗出發，過程中不斷地觸及當代視覺文化（如卡通、日常用品），所以學生在課程結束之後已略能建構適切的思惟，從生活藝術中，去認知不同於以往的藝術形式。「門神——我的守護神」是個主題、核心概念，具有去學科、跨學科、跨文化的職責，不僅在知識、情意與技能上有所增長，更重要的是學生能將此概念（傳統文化、藝術與當代視覺文化）融入生活經驗中，以明確的思辨，提昇藝術的應用層次，將生活、美學、教育做多面向的連結。而「生活藝術」則是精神所在，不能模糊藝術教育的焦點，培養學生在當代視覺文化中成為積極的具批判性及思考性的知識建構者，即在真實生活中發展藝術製作和創意表現，並實踐個人與社會意義理解的批判反思。

（作者按——本文引用的圖1、3-7，係摘自臺師大美術研究所何清輝老師上課資料；學生作品均由作者翻拍。）

參考文獻

- 中國童話1月的故事CD（1981）。門神。台北市：漢聲出版社。
- 台灣新聞記者協會（2008）。2008「年度十大廣告金句」。2008年8月27日，取自<http://www.atj.org.tw/newscon1.asp?number=6107>
- 門神的由來（2005），2008年8月27日，取自<http://tw.knowledge.yahoo.com/question/index?qid=1405100813240>
- 哈台影音快遞（2008）。2007年十大廣告金句。2008年8月27日，取自http://www.gio-media.com.tw/newsletter/info/info0055_01.html
- 傳遞訊息（2005）。Nike在阿富汗的廣告。2006年11月15日，取自<http://forward.hkwebs.net/post/1/1195>
- Anderson, T., & Milbrandt, M., K. (2005). *Art for Life: Authentic Instruction in Art*. New York: McGraw-Hill.
- Barnard, M. (1998). Visual culture and the social process. In Barnard, M., *Art, Design, and Visual culture* (pp. 166-196). London: Macmillan.
- Darts, D. (2004). Visual culture jam: Art, pedagogy, and creative resistance. *Studies in Art Education, 45*(4), 313-327.
- Debord, G. (1967/1994). *The society of the spectacle*. New York: Zone.
- Duncum, P. (2001). The impact of visual culture on art education. *Studies in Art Education, 43*(2), 3-16.
- Duncum, P. (2001a). Visual culture: Developments, definitions, and directions for art education. *Studies in Art Education, 42*(2), 101-112.
- Duncum, P. (2002). Theorizing everyday aesthetic experience with contemporary visual culture. *Visual Arts Research, 28*(2), 4-15.
- Efland, A. D., Freedman, K., & Stuhr, P. (1996). *Postmodern art education: An approach to curriculum*. Reston, VA: National Art Education Association.
- Eisner, E. (2001). Should we create new aims for art education? *Art Education, 54* (5), 6-10.
- Feldman, E. B. (1996). *Philosophy of art education*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Freedman, K. (2000). Social perspectives on art education in the U.S.: Teaching visual culture in a democracy. *Studies in Art Education, 41*(4), 314-329.
- Freedman, K. (2003). *Teaching visual culture: Curriculum, aesthetics and the social life of art*. New York; London: Teachers College Press.
- Garioan, C. R., & Gaudelius, Y. M. (2004). The spectacle of visual culture. *Studies in Art Education, 45*(4), 298-312.
- Heise, D. (2004). Is visual culture becoming our canon of art? *Art Education, 57*(5), 41-46.
- Mirzoeff, N. (1999). *An introduction to visual culture*. New York: Routledge.
- Pauly, N. (2003). Interpreting visual culture as cultural narratives in teacher education. *Studies in Art Education, 44*(3), 264-284.
- Sturken, M., & Cartwright, L. (2001). Spectatorship, power, and knowledge. In M. Sturken & L. Cartwright, *Practice of looking: An introduction to visual culture*, pp. 72-107. New York: Oxford University Press.
- Takemoto, T. (2003). The melancholia of AIDS: Interview with Douglas Crimp. *Art Journal, 62*(4), 80-91.
- Tavin, K. (2000). The impact of visual culture on art education. *Journal of Multicultural and Cross-Cultural Research in Art Education, 18*(1), 37-40.
- Tavin, K. (2002). Engaging advertisements: Looking for meaning in and through art education. *Visual Arts Researcher, 28*(2), 38-47.
- Tavin, K. (2003). Wrestling with angels, searching for ghosts: Toward a critical pedagogy of visual culture. *Studies in Art Education, 44*(5), 197-213.